

# 小学校高学年「教科」外国語に向けた自己評価改善の試み

—新学習指導要領が育成を目指す資質・能力に基づいて—

Achieving the Objective of the New Talents and Abilities Course:

A Trail to Improve Self-Assessment Activities in Fifth and Sixth Elementary Grade English Classes

田山 享子<sup>1)</sup>

Kyoko TAYAMA

## 概要

令和2年度に小学校では新学習指導要領完全実施を迎える。高学年で新たに「教科」外国語が展開される。「教科」外国語は、学習活動の成果として求められる段階が、外国語への“慣れ親しみ”から外国語の“習得”になる。それにともない、他の教科同様、教科学習としての評価・評定の在り方を明らかにする必要がある。本研究では、新学習指導要領が目指す資質・能力に基づく「教科」外国語を展開するためには、児童が学習の具体的目標を自覚しながら知識を習得したり、それらの知識を適切に活用したりすることを促すような「自己評価」が必要であると考え、これまで多く実践されてきた「自由記述による振り返りカード」からの改善策を試みた。これまでの外国語活動では、児童の情意面での記述が主流であった自己評価に対して、授業ルーブリックをもとに自己評価をしたり、本時の表現に触れて振り返る場面を設けたりする形を取り入れた。これにより、児童の英語表現への慣れ親しみや自己調整学習意欲の向上が見られた。「教科」外国語の評価の在り方に関する通知を待つところではあるが、本研究では「教科」外国語において、児童が主体的に外国語の学びに向かう意欲を高めるための自己評価案を示した。今後は、本研究で提案する自己評価と指導者による評価とを関連させ、客観的に学びの成果や課題を判断できる評価方法を探る。

キーワード：自己評価、ルーブリック、三つの資質・能力、自己調整学習、「教科」外国語、高学年

## Abstract

The newest course of study for elementary schools in Japan will be implemented from April 2020. For English, the most significant change is that fifth and sixth graders previously had to be only “familiarized” with English, but now have to “acquire knowledge” of the language. One challenge for teachers is evaluating and then presenting this evaluation to students and parents. In this study, a system to develop students’ self-assessment skills was trailed. First, students were given a rubric and three ranks by which to evaluate themselves. Second, student discussed and re-assessed their learning in each lesson. The result suggest that this leads to greater student motivation of self-regulated learning.

**Keywords:** self-assessment, rubric, three talents and abilities, self-regulated learning, English classes as a “subject”, the fifth and sixth elementary grade

---

<sup>1)</sup> 共栄大学 教育学部

## 1. はじめに

平成29年7月告示の小学校学習指導要領において、改訂の基本方針の具現化のため、全ての教科等の目標及び内容において子どもたちに「生きる力」を育む三つの柱が提言された。具体的には、教育活動全体を通して育成を目指す資質・能力を、ア生きて働く「知識・技能」の習得、イ未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」、ウ学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養、と示されている。

小学校外国語活動においては、平成20年度改訂の学習指導要領のもと、平成23年度より高学年において外国語活動が導入され、児童の高い学習意欲、中学生の外国語教育に対する積極性の向上等の成果が認められた。一方で、新学習指導要領における「中学年の外国語活動の導入の趣旨」として、①音声中心で学んだことが、中学校段階で音声から文字への学習に円滑に接続されていない、②日本語と英語の音声の違いや英語の発音と綴りの関係、文構造の学習において課題がある、③高学年は、児童の抽象的な思考力が高まる段階であり、より体系的な学習が求められること、などが課題として指摘された。こうした成果と課題を踏まえ、今回の改訂では、小学校中学年から外国語活動を導入し、「聞くこと」、「話すこと」を中心とした活動を通じて外国語に慣れ親しみ、外国語学習への動機付けを高めた上で、高学年から発達の段階に応じて段階的に文字を「読むこと」、「書くこと」を加えて総合的・系統的に扱う教科学習を行うとともに、中学校への接続を図ることを重視することが述べられている。

本研究では、今回の改訂で大きな変革となる高学年「教科」外国語の在り方に焦点を当てる。さらに、その中でも特に、児童による自己評価の観点から試案を提示する。現段階では、新学習指導要領に基づく評価の方法が明確に示されていないが、これまで、児童による「振り返りカード」として広く行われてきた外国語活動における自己評価に対して、教科学習の観点から改善策を試みる。これにより、教科学習としての成果として求められる、児童の英単語や英語表現の習得や自己調整学習への意欲に影響を与え得るものかどうかを検証する。

## 2. 先行研究・実践

### 2.1 学習における自己評価

学校の教育活動においては、あらゆる目的や場面に応じて、様々な方法で評価が行われている。評価とは、端的に言えば、学習者にとっては学びのバロメーターとして、指導者にとっては指導方法の改善策につなげるものとして重要な役割を担っている。本研究では、その中でも、学習者が即時的に自身を主体的に振り返ることができる「自己評価」に焦点を当てる。安彦・古川(1998)、長沼(2010)、齋藤(2013)は、「自己評価は評価道具としての機能に加え、学習者の内発的動機づけ、学力、メタ認知力、社会性などの育成とも関連が大きい」と述べている。平成29年告示の学習指導要領では、学習者に育成することを目指す資質・能力が三つの柱で示された。これらの資質・能力を確実に育成するためには、これまで以上に適切な評価が必要である。筆者は、公立中学校に勤務していた際、研究主任として生徒の学力向上と教師の授業改善を目指し、新学習指導要領が目指す三つの柱の視点を、授業計画や授業展開の随所に試験的に取り入れてきた。その中で最も力点を置いたのが生徒の振り返り活動、言い換えれば自己評価の在り方の改善であった。田村(2017)は、「新しい学習指導要領において期待される学び」において、振り返りの三つの視点を示している。1つは、「本時に学んだ事実について」、2つめは「本時で自分自身が成長したことについて」、そして3つめは、「既習事項との関連について」である。これらは、まさに「深い」学び、知識の汎用化、主体的に学びに向かう態度の育成につながるものと言える。筆者が勤務した公立中学校における実践においても、協働学習に多くの時間を割いても知識・技能面での低下が見られず基礎学力が向上したこと、主体的な学習意欲が向上

したこと等の成果が見られた。

自己評価は学習者が主体的に取り組むことができる活動である一方で、主観的であり、情意面での感想に終始してしまう面も持ち合わせている。田村が示したように、指導者が自己評価の適切な視点を与えることで、また、指導者が自己評価に目を通し、適切な指導を加えることで児童・生徒の知識・技能の向上や主体的に学ぶ態度の育成などの面で大きな効果が期待できる。

## 2.2 自己評価と自己調整学習

英語教育者の間では、「コミュニケーション活動（タスク）を重視すると文法能力が育たない」という声が多くある。これに対して、内藤（2011）は R, Ellis（2003, p258）の説を次のように紹介している。「振り返りは自分たちが表現したかった内容について気づく活動（noticing activity）」（R, Ellis, 2003）。また、Ellis and He（1999）は、学習者同士で気づいたことについて協働的な対話をしたグループの語彙習得の得点が高かったと報告している。これらの研究結果は、自己評価そのものが学習者の主体的な気づきの機会をもたらすものであり、指導者の適切な指示・助言、振り返り活動の方略を工夫することにより本来の学習活動に対して、その成果を強化したり広げたりする効果が期待できるということを示している。

2001年に欧州共同体が発表した CEFR（Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment, ヨーロッパ言語共通参照枠）に基づく「Can-do リスト」が、日本においても有識者の尽力により整備され、各学校現場でも活用が進んできている。日本の中学校や高等学校では、文部科学省の「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育の五つの提言～」(2011)を受け、「Can-do リスト」の作成目的を、「生徒に求められる英語力について、その達成状況を把握・検証する」と捉えていることが多い。尾関（2013）によれば、CEFRの理念は2つあり、1つめは異文化間コミュニケーション能力の育成、2つめは学習者（言語使用者）の自律を育てることであるという。日本では、大学入試制度における英語資格等の取扱いについて議論される中で、どうしても指導者である教師は、生徒の英語力の達成状況の把握のための指標をとって、「Can-do リスト」を活用しがちな傾向にある。CEFRの理念、特に2つめの自律した学習者の育成という視点で活用していきたいと考える。

これらを含め、自己評価や学習の振り返りに関する先行研究や先行実践から、自己評価を行うことが学習者の自己調整学習能力を育む重要な要素となっていることが報告されている。さらに、山本・齋藤・近藤・石川（2013）によれば、自己調整学習は、「予見の段階」、「遂行コントロールの段階」、「自己省察の段階」の3つの段階から形成され、これをアカデミックラーニングサイクル（Academic learning cycle）と定義している。これは、授業の終末に本時の学びの振り返りとして実践されることが多い自己評価の在り方や扱い方について、改善の示唆を与えているといえる。つまり、自己評価は、授業展開の全段階において意識され、活用されるべきであるということである。さらに言えば、単元全体において計画的に実施されるべきものである。

新学習指導要領が育成を目指す予測困難な社会の変化に主体的に関わる「生きる力」とは、自己調整学習能力の育成が大きく関わっているとも言える。新学習指導要領が目指す資質・能力を育むためには、学習目標に沿った教育課程を展開することに加え、自己調整学習能力の育成を意識した自己評価の充実が必須である。

## 2.3 小学校外国語活動における自己評価

「総合的な学習の時間」から、異文化理解や英会話体験活動が全国的に広がり、平成23年度より領域学習として小学校で外国語活動が誕生して以来、公立小学校では幾多の困難を体験しながら、小学校学級担任の努力により、外国語活動が継続して展開されてきた。小学校段階で外国語に触れることが学習負担にならないようにする配慮がなされた上での公立小学校における外国語活動の時間の導入であり、評価・評定も他教科のように行わず、記述による所見とされた。児童は、本時の振り返りとして、「がんばったこと」や「楽しかったこと」などの主観的な記述を行うことが多かった。また、外国語活動の成果物をポートフォリオと



して蓄積した取組も多く見られた。外国語を使用しながらも、ゲーム等の活動に重きを置くため、単なる「楽しかった」活動に終始してしまう恐れがある中、毎時間の活動の振り返りを行う、これらの自己評価の取組は一定の成果を上げてきたといえる。

児童による自己評価はもちろん指導者が行う評価についても、関心・意欲・態度面の記述が多くなってしまいう状況を、金森（2010）は、学習指導要領が示す評価規準が「方向目標」であって、達成度を示す「達成・行動目標」とはなっていないからだと述べている。さらに、「本来、評価とは、学習者が各教科の目標に到達する度合いを表すものであると同時に、学習者の教育活動における具体的な成長の姿を示すものとなっていないからではない。したがって、学習者の具体的な姿を現す評価規準の設定も必要となる。」と、外国語活動における評価の在り方における改善の視点を提案している。金森の提案は、単なる授業ルーティンのように行われがちな自己評価の改善のために、また新学習指導要領下において、高学年が「教科」外国語としての学びをスタートさせる上でも重要な視点である。

これまでの外国語活動で主流であった自己評価、具体的には、情意面を中心に主観的に振り返り、「振り返りカード」のようなもので児童と担任教師のみに限定されたやり取りによる自己評価に対して、より客観的な、協働的な、そして児童自身が学習内容に対する到達度を意識できるような工夫が盛り込まれた自己評価の試みが多くなされてきている。馬場（2011）は、小学校外国語活動における評価を可視化するものとして客観的な評価規準を作成することを試みた。馬場の取組は、教師用評価の試みではあるが、児童一人一人に渡す「個人カルテ」の機能としては、児童の自己評価の一部にもなり得る。馬場の勤務校では、授業中の見取りだけでなく撮影したビデオ映像をもとに、「コミュニケーション」、「慣れ親しみ」、そして「気付き」の三つの観点に対して5段階の到達度を評価規準として設け、「個人カルテ」としてそれらをレーダーチャートに示して児童にフィードバックした。その結果、教師側の主観的・恣意的判断を退け、客観的な評価規準の作成が図られたと報告している。また、萬谷・泉・アレン玉井・田縁・大田・森本（2012）は、自己評価を中心とした小学校外国語活動の評価方法に関わる研究を行い、学期の振り返りとして行う自己評価においてレーダーチャートを導入した事例を紹介している。実践校では、児童が自らの学びを振り返る貴重な機会となったという成果と、児童によって自分に厳しく評価する傾向やその反対の傾向が見られるなどの不安定さを防ぐための評価ガイダンスが必要であることなどの課題を報告している。萬谷らの論文中には、バトラー後藤（2005: 223）による、「できるだけ具体的な活動やコンテキストに合わせた評価規準・基準を用いることにより子どもたちはより正確に自分を評価できるものと思われる。」という提案が紹介されている。この課題を克服すれば、児童に自己評価力をつけることにもなるという。また、同論文では、「自己評価をさせることにより、ねらいを明確にして前向きに授業に取り組んだり、自己を振り返り、課題を見つけ次への意欲に繋がるといった、メタ認知の向上と自律した学習者の育成（Cameroon 2001: 235）にも繋がるのではないか」と述べている。

本研究は、これらの自己評価改善の試みを参照しながら、新学習指導要領が育成を目指す資質・能力に基づいて、自己評価に関連する材料を学習内容に合わせて作成して実践したものであるが、具体的な評価基準の設定方法については、山川（2019）による、話すことに関するパフォーマンス評価実施にあたって作成したループリックを参照している。山川は、新学習指導要領が育成を目指す三つの柱を評価の三観点として設定し、それぞれの評価基準（児童の到達度）を「A: 十分達成できる姿」、「B: おおむね満足できる姿」、「C: 努力を要する状態」の三段階で設定している。これは教師が行う評価のためのループリックではあるが、パフォーマンス課題とパフォーマンス評価基準を児童と共有するという過程を確実に設けている。

正式には、新学習指導要領に基づく評価方法についての具体的通知は2020年年明けを待つところではあるが、上述の通り新学習指導要領施行に向けた評価方法の提案は多くなされている。「教科」外国語が新たに設定され、小学校外国語活動が新たなスタートを切るにあたり、これらの先行研究や先行実践例は貴重なものであると言える。

## 2.4 研究の目的

本研究の目的は、「教科」外国語の学習目標達成に活用できる自己評価の方法を提案することである。また、児童と指導者が授業を通して達成したい具体的な学習到達点と自己評価の基準を共有した上で学習活動を行うことで、児童の英単語や英語表現への慣れ親しみと自己調整学習への意欲にどのような効果をもたらすかを検証するものである。リサーチクエスションは以下の2つである。

RQ 1：児童に学習の到達点を具体的に意識させ、その観点に基づく自己評価を行えば、英語表現への慣れ親しみが促進される。

RQ 2：児童に学習の到達点を具体的に意識させ、その観点に基づく自己評価を行えば、児童の自己調整学習への意欲が高まる。

## 3. 調査・実験

### 3.1 方法

#### 3.1.1 協力者

茨城県内公立小学校第5学年3学級児童75名を対象とした。当該市は英語特区申請を経て平成27年度より中学年において週1時、高学年において週2時間の外国語活動を実施してきた。当該学年の児童は、小学校入学時より第4学年までの4年間、週1単位時間の外国語活動を経験してきている。第5学年に進級した今年度からは、週2単位時間の外国語活動を行っている。

3学級には筆者による同一学習内容の外国語活動の授業を3回実施した。授業は、『We Can! 1』Unit 3の単元学習8時間扱い中の、第3時、第6時、第7時の3回である。3回の授業の前後には、以下3.1.2に示す「外国語クイズ」および、自己調整学習に関するアンケートを実施した。筆者による授業は、単元の学習目標に基づく展開とすることに加え、授業開始時に授業ごとの学習目標を児童向けのループリック（別添資料1）を使用して児童と学習到達点を共有し、児童はそのループリックに基づく自己評価を行った。

#### 3.1.2 材料

##### 3.1.2.1 使用語彙・表現

授業においては、学習中の『We Can! 1』Unit 3および、既習のUnit 1, 2で扱われている語彙、表現、および同範囲のデジタル教材で使用されている語彙、表現を中心に扱い、授業を組み立てた。なお、第3時、第6時においては、『We Can! 1』Unit 2既習の語彙、表現を復習として扱い、第7時においては未習の形容詞をアクティビティで扱った（表1）。授業前後に実施した「外国語クイズ」においても、授業で扱った語彙、表現を使用した。

表1 授業に関わる単元学習計画

日にち（曜）	時	学習内容	授業者
6/17（月）	第1時	『We Can! 1』Unit 3 当該学校単元計画による	学級担任、ALT
6/21（金）	第2時	『We Can! 1』Unit 3 当該学校単元計画による	学級担任、ALT
6/24（月）	第3時	曜日（Unit 3）、好きなもの（Unit 2）	筆者、ALT
6/28（金）	第4時	『We Can! 1』Unit 3 当該学校単元計画による	学級担任、ALT
7/ 5（金）	第5時	『We Can! 1』Unit 3 当該学校単元計画による	学級担任、ALT
7/ 8（月）	第6時	教科（Unit 3）、数（基数・序数）（Unit 2）	筆者、ALT
7/12（金）	第7時	職業（Unit 3）、状態を表す形容詞（各Unit、主にUnit 9）	筆者、ALT
7/19（金）	第8時	『We Can! 1』Unit 3 当該学校単元計画による	学級担任、ALT

### 3.1.2.2 英単語や英語表現への慣れ親しみを試すクイズ (「外国語クイズ」)

筆者による3回の授業が、児童の英単語や英語表現への慣れ親しみや習得に効果があるかどうかを検証するために、授業実践の前後に実施したリスニングテストである。児童には「クイズ」という表現をし、評価等には関係がなく、聞いたことがない英語があっても気にせず回答するように指示した。事前事後で問題を変えているが、表現形式や使用語彙カテゴリー、問題の難易度は同レベルになるように作成した。問題はすべて筆者が発音する英文を聞いて選択肢から正解を選んで回答する形である。児童は問題文を文字で見ることではない。

3つの大問から構成されており、大問1は7問あり、英文を聞き、「ア:聞いたことがありません。」「イ:聞いたことがありますが、意味が分かりません。」「ウ:聞いたことがあります。( )」という意味だと思います。」「エ:知っています。( )」という意味です。」の4つの選択肢から自分の状態を選ぶ(ウ、エについては空欄に意味を日本語で記述する)問題である。これは、「語知識スケール (Paribakht and Wesche, 1993)」をリスニング用に筆者が改変したものである。

採点はア、イが0点、ウ、エは記述した意味が正解であれば1点、不正解であれば0点とした。記述部分については、英文を一つのまとまりとして意味をつかむという小学校外国語活動の目的から、「欲しいもの」や「曜日」、「教科」などの名詞の記述のみでは正解とはしない。主語「I」や「like, want, have」などの述語動詞が表す意味も含めて日本語で説明できている記述を正解とした。大問2は3問あり、英文を聞き、それが表す絵を3つの選択肢から選ぶ問題である。大問3は4問あり、英語の疑問文を聞き、その答えとしてふさわしい絵を選ぶ問題である。大問2および大問3は、正解を1点として採点した。

大問ごとに筆者が聞かせた音声は以下の表2の通りである。また、大問2と大問3の問題例を図1に示す。

### 3.1.2.3 自己調整学習に関するアンケート

筆者による3回の授業が、児童の外国語活動の授業や自主的な英語学習に対する関心・意欲・態度面の変容に効果があるかどうかを検証するために、授業実践の前後に実施したアンケートである(アンケートは事前事後で同一のものである)。アンケート項目は、15項目で構成され、「1:そう思わない」、「2:あまりそう思わない」、「3:どちらでもない」、「4:まあまあそう思う」、「5:そう思う」の5段階評価で回答するものである。また、このアンケート項目は、『自己調整学習能力アンケート「英語学習に関する調査」』(山本、齋藤、石川、2013)を小学校第5学年児童向けに筆者が改変したものである。

アンケート項目は以下の表3の通りである。

表2 「外国語クイズ」問題文

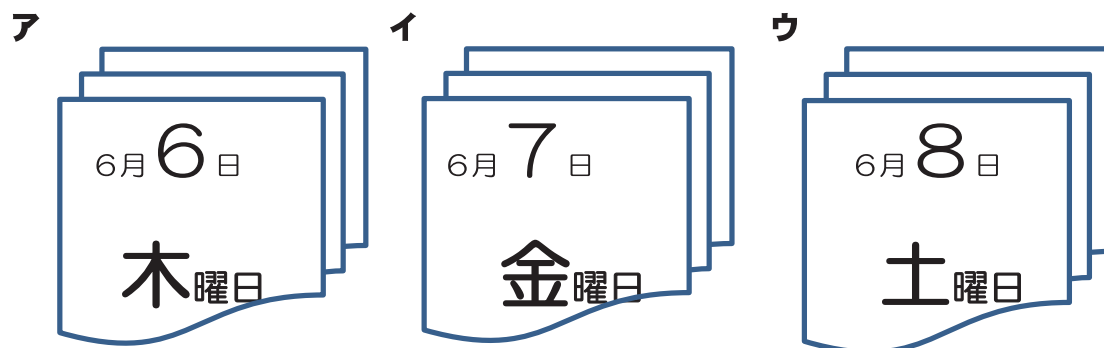
大問番号	小問番号	問題文	
		事前調査	事後調査
1	(1)	I like chocolate.	I like ice cream.
	(2)	My birthday is April 10th.	My birthday is June 10th.
	(3)	I want a donut.	I want a bag.
	(4)	I have math today.	I have science today.
	(5)	I want to be a fire fighter.	I want to be a singer.
	(6)	It's Monday today.	It's Friday today.
	(7)	I have new shoes.	I have a red pen.
2	(1)	It's Friday today.	It's Wednesday today.
	(2)	I have P.E. today	I have music today.
	(3)	I want to be a teacher.	I want to be a police officer.
3	(1)	What food do you like?	What color do you like?
	(2)	When is Children's Day?	When is New Year's Day?
	(3)	How are you today?	How are you today?
	(4)	What do you want for your birthday?	What do you eat for your lunch?

表3 自己調整学習に関するアンケート項目

番号	質 問	番号	質 問
1	友だちが外国語の時間に熱心に取り組んでいる様子を見て、見習おうと思う。	9	外国語は好きというより、時間割にあるので、しかたなく学習している。
2	外国語を学ぶことは、将来役に立つと思う。	10	外国語の時間には、分からないことは先生や友だちに聞いて分かるようにする。
3	家でも自分で外国語を学習するプリントやワークブックがほしい。	11	外国語の時間にうまくできなくても、できるようにねばり強く取り組んでいる。
4	家の人や先生に言われないと、自分だけでは外国語の学習ができないと思う。	12	外国語を使って仕事をしたり、外国語の映画や海外旅行を楽しんだりしたい。
5	家の人や先生が外国語のプリントや「We Can!」を点検して、取り組んだ様子をはげましてくれたら、外国語の学習をがんばれると思う。	13	外国語もテストをして、自分の力がどれくらいなのかを知りたい。
6	だんだん一人でも外国語の学習ができるようになりたい。	14	外国語を使う力をつけるために、自分に必要なことや努力するとよいことなどを先生や友だちから言ってもらいたい。
7	外国語の授業では、「学習のめあて」を考えながら取り組んでいる。	15	外国語を使えるようになって、周りの人たちにすごいと思われたい。
8	外国語の学習では、自分が分かるところと分からないところをはっきりさせて、分からないことを減らすように努力している。		

2. これから聞く英語が き えいご あらわ え 表す絵はどれですか。あとの **ア**、**イ**、**ウ** の中から一つえらんで、記号を○でかこみましよう。英語はゆっくり2回ずつ言います。

(1)



3. これから聞く英語の き えいご しつもん こた え 質 問の 答 えになるのはどの絵ですか。あとの **ア**、**イ**、**ウ** の中から一つえらんで、記号を○でかこみましよう。英語はゆっくり2回ずつ言います。

(1)



図1 「外国語クイズ」大問2、大問3の一例



## 3.1.2.4 学習活動

本研究における児童の学習活動は、3.1.2.1の表1に示した単元計画の一部として行われた。当該小学校による『We Can! 1』Unit 3の単元目標および、筆者の授業設計の方針は以下の表4の通りである。また、3回の授業展開は表5の通りである。

表4 単元目標（協力校）および、授業設計の方針（筆者）

単元 の 目標	(1) 教科について聞いたり言ったりすることができる。また、活字体の小文字を識別し、読むことができる。 (2) 学校生活に関するまとまりのある話を聞いておおよその内容を捉えたり、時間割について伝え合ったりする。 (3) 他者に配慮しながら、時間割やそれについての自分の考えなどを伝え合おうとする。
授業 設計 の方針	(1) 原則として、『We Can! 1』Unit 3で扱う主な表現を軸にした学習活動とし、学級担任外の授業者が単元学習の一部に携わることに對する児童の負担に配慮する。 (2) 既習内容をスパイラルに扱うことで、これまでに触れた表現に慣れ親しんだり、活用できる知識、技能を身に付けたりできるようにする。 (3) 自己表現場面では、児童の負担に十分配慮した上で、表現意欲を高めるために未習表現も必要に応じて紹介する。

表5 授業展開

第3時	第6時	第7時
(1) あいさつ (2) 授業の流れ確認 (3) 本時のめあて確認（授業ルーブリックによる評価基準の共有） (4) 「曜日」の言い方復習 (5) 活動 ①クラスの好きな曜日調査 ②一週間の夢の給食メニュー (6) 振り返り ①ルーブリックをもとに到達度をグラフ化 ②学級別の自己評価活動 (7) あいさつ	(1) あいさつ (2) 授業の流れ確認 (3) 本時のめあて確認（授業ルーブリックによる評価基準の共有） (4) 「教科」、「日にち」の言い方復習 (5) 活動 ①教科名ワードサーチ（大文字） ②ALTに学校行事の日にちを伝える (6) 振り返り ①ルーブリックをもとに到達度をグラフ化 ②学級別の自己評価活動 (7) あいさつ	(1) あいさつ (2) 授業の流れ確認 (3) 本時のめあて確認（授業ルーブリックによる評価基準の共有） (4) Small Talk（「職業」） (5) 「職業」、「人の特性を表す形容詞」の導入 (6) 活動 ・人物3ヒントクイズ (7) 振り返り ①ルーブリックをもとに到達度をグラフ化 ②学級別の自己評価活動 (8) あいさつ

## 3.1.2.5 到達目標と自己評価基準の共有（「授業ルーブリック」）

本研究は、小学校高学年における「教科」外国語の完全実施に向けて、これまでの授業の感想など児童の情意面での主観的な振り返りが多かった自己評価を、客観的な自己評価に改善する試みである。そこで、授業開始時に、授業内容に基づく自己評価基準を「授業ルーブリック」として児童に提示し、授業終末の自己評価場面で使用した。これは、単元学習単位、または学年単位で到達目標を段階的に記述することにより、児童・生徒の学習到達度の振り返りや教師の授業改善のために各学校等で活用されつつある「Can-Do リスト」の形式を参考に、筆者が作成したものであり（別添資料1）、当該小学校や当該小学校が所属する自治体が作成したものは参照していない。

自己評価の観点は、新学習指導要領において、これからの社会に生きる子どもたちに必要な資質・能力として示した三つの柱をもとに設定した。生きて働く「知識・技能」の習得については、「英語のことばや表現を知っていること、使い方が分かること」と児童に説明し、『知る』という言葉で言い換えた。未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」については、「英語のことばや表現を、場面や目的に合うように自分で考えて使えること」とし、『考える』で言い換えた。そして、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養については、「英語のことばや表現をもっと知りたいと思う気持ち、他の人に伝わりやすい工夫をしようとする気持ち」とし、『広げる』と言い換えて児童と観点を共有した。



また、これら三つの観点の評価基準は三段階設定し、他教科では児童も通知表等で使用されていることを認識している数値やABC等の表現の使用は、本研究では見送った。その代わりに、同一キャラクターの表情の違いから自己の達成度をつかむことができるようにした。キャラクターのイラストは、「ジャストスマイル4@フレンド」を使用し、キャラクターのイラストには、「Wonderful!」、「Nice!」、「Challenge!」と文字を添えた。また、イラストを用いることにより、文字による説明が多くなってしまうループリックに少しでも興味を向けさせ、外国籍の児童や文字の理解に困難を示す児童にも理解しやすいようにした。

### 3.1.2.6 自己評価（振り返り）活動

本研究では、自己評価を二種類設定している。【振り返りその1】は、3.1.2.5で述べた「授業ループリック」による自己評価を記録する三角形のレーダーチャートである（別添資料2）。これは、馬場（2011）のレーダーチャートを使用することによる評価の可視化、萬谷・泉・アレン玉井・田縁・大田・森本（2013）の自己評価をレーダーチャートで示した実践例の紹介等を参考に作成し、3学級共通で実施した。【振り返りその2】は、3学級それぞれ異なる形での振り返り活動である。これまでの外国語活動の成果や先行研究で実証された振り返り方法を複数試すことで、「教科」外国語に有効な振り返り方法を探ることを目的とした。学級1では、これまでの外国語活動で多く実践されてきた「自由記述」とした。自由記述であるが、「この授業で新しく知ったこと、できるようになったことを書く」という視点を与えた。学級2では、2.2で述べた、Ellis and He（1999）による協働的な対話による語彙習得の成果を本研究でも検証したいと考え、「協働的振り返り」を行った。ここでは、本時の活動で扱ったやり取りをグループで再現しながら復習する形とした。そして学級3では、新学習指導要領で高学年に導入される「書くこと」を取り入れた振り返りとした。本時の活動で扱った表現を薄い文字で提示されたものをなぞったり、イラスト付きの語彙カテゴリーの中から選んで書き写したりしながら振り返りを行った。

### 3.1.3 手順

本研究の調査手順は、以下の図2の通りである。

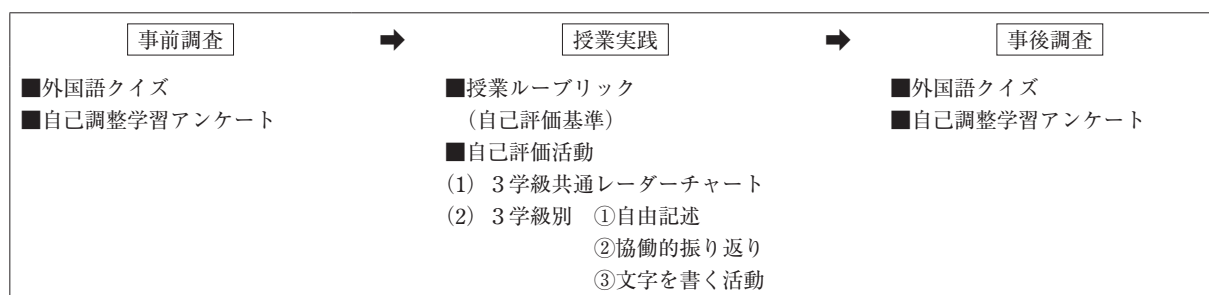


図2 調査手順

事前調査および事後調査の「外国語クイズ」は、筆者が問題文を読んで聞かせる形で行った。学級担任は教室に同席するのみとした。「自己調整学習アンケート」は、学級担任に依頼した。

## 4. 分析・結果

### 4.1 分析

「授業ループリック」の使用やそれに基づく自己評価活動の効果を検証するために、「外国語クイズ」および、「自己調整学習アンケート」をもとに、分析を行った。

「外国語クイズ」をもとに、事前調査、事後調査別に 3 学級のテスト得点の平均値について、対応なしの一元配置分散分析を行った。また、学級ごとにそれぞれ、各小問得点および、大問合計得点の平均値を対応ありの  $t$  検定で比較し、事前事後の慣れ親しみに有意な差が生じているかを調べた。同様に、「自己調整学習アンケート」をもとに、事前調査、事後調査別に 3 学級のアンケート集計得点の平均値について、対応なしの一元配置分散分析を行った。また、学級ごとにそれぞれ、各質問項目を対応ありの  $t$  検定で比較し、事前事後の自己調整学習意欲に有意な差が生じているかを調べた。

## 4.2 結果

### 4.2.1 英単語や英語表現への慣れ親しみ

事前調査、事後調査とも、3 学級の得点には有意差が見られなかった。小問ごと、および大問の合計得点における事前事後得点の差については、以下の表 6 に示す通り、いくつかの小問や大問合計得点に有意差が見られた。

表 6 「外国語クイズ」事前事後の有意な得点差

大問	小問	学級 1 (自由記述)	学級 2 (協働的振り返り)	学級 3 (書く活動)
1	(1) I like ~.			
	(2) My birthday is ~.		事前<事後 (有意差あり)	
	(3) I want a ~.			
	(4) I have 教科 today.			事前<事後 (有意差あり)
	(5) I want to be a ~.	事前<事後 (有意差あり)		
	(6) It's 曜日 today ~.			
	(7) I have ~.	事前<事後 (有意差あり)		
	大問 1 合計	事前<事後 (有意差あり)	事前<事後 (有意差あり)	事前<事後 (有意差あり)
2	(1) It's 曜日 today.		事前>事後 (有意差あり)	
	(2) I have 教科 today.			
	(3) I want to be a ~.			
	大問 2 合計		事前>事後 (有意差あり)	
3	(1) What ~ do you like?			
	(2) When is ~ Day?	事前<事後 (有意差あり)		事前<事後 (有意差あり)
	(3) How are you today?	事前<事後 (有意差あり)		
	(4) What do you ~ for . . . ?	事前<事後 (有意差あり)		事前<事後 (有意差あり)
	大問 3 合計	事前<事後 (有意差あり)	事前<事後 (有意差あり)	事前<事後 (有意差あり)

表 6 に示した分析結果より、大きな傾向として、大問 1 合計および大問 3 合計の慣れ親しみ得点の平均値の有意な上昇が見られた。結果は次の通りである。大問 1 合計学級 1 :  $t(24) = -3.30$ ,  $p < .01$ , CI [-1.43, -0.33], 大問 1 合計学級 2 :  $t(25) = -2.33$ ,  $p < .05$ , CI [-1.31, -0.08], 大問 1 合計学級 3 :  $t(26) = -3.50$ ,  $p < .01$ , CI [-1.29, -0.33]。大問 3 合計学級 1 :  $t(24) = -4.53$ ,  $p < .001$ , CI [-1.16, 1.28], 大問 3 合計学級 2 :  $t(25) = -2.06$ ,  $p < .05$ , CI [-0.62, 1.53], 大問 3 合計学級 3 :  $t(26) = -4.29$ ,  $p < .001$ , CI [-1.04, 1.26]。また、学級 2 の大問 2 において、事後の平均値が有意に下がった結果も見られた。大問 2 (1) :  $t(25) = 2.44$ ,  $p < .05$ , CI [0.03, 0.36], 大問 2 合計 :  $t(25) = 2.39$ ,  $p < .05$ , CI [0.05, 0.65]。

### 4.2.2 自己調整学習

事前調査における自己調整学習アンケート項目の、対応なしの一元配置分散分析の結果は以下の表の通りであった。

表 7-1 自己調整学習アンケート（事前調査：質問 3）

Source	SS	df	MS	F	p
クラス	15.54	2	7.77	3.85	*0.03
誤差	147.20	73	2.02		
全体	162.74	75			

質問 3 において、学級間に有意差が見られた ( $F(2, 73) = 3.85, p < 0.1$ )。Tukey 法を用いて多重比較を行ったところ、学級 2 が学級 3 よりも有意に項目点が大きかった ( $p = .029$ )。

表 7-2 自己調整学習アンケート（事前調査：質問 12）

Source	SS	df	MS	F	p
クラス	13.07	2	6.54	3.48	*0.04
誤差	137.28	73	1.89		
全体	150.36	75			

質問 12 において、学級間に有意差が見られた ( $F(2, 73) = 3.48, p < 0.1$ )。Tukey 法を用いて多重比較を行ったところ、学級 2 が学級 3 よりも有意に項目点が大きかった ( $p = .050$ )。

表 7-3 自己調整学習アンケート（事前調査：質問 15）

Source	SS	df	MS	F	p
クラス	22.02	2	11.01	5.17	*0.01
誤差	155.39	73	2.13		
全体	177.41	75			

質問 15 において、学級間に有意差が見られた ( $F(2, 73) = 5.17, p < 0.01$ )。Tukey 法を用いて多重比較を行ったところ、学級 2 が学級 3 よりも有意に項目点が大きかった ( $p = .007$ )。

また、事後調査における自己調整学習アンケート項目の、一元配置分散分析の結果は以下の表の通りであった。

表 8 自己調整学習アンケート（事後調査：質問 15）

Source	SS	df	MS	F	p
クラス	20.76	2	10.38	5.48	*0.01
誤差	138.19	73	1.90		
全体	158.95	75			

質問 15 において、学級間に有意差が見られた ( $F(2, 73) = 5.48, p < 0.01$ )。Tukey 法を用いて多重比較を行ったところ、学級 2 が学級 1 よりも有意に項目点が大きかった ( $p = .025$ )。また、学級 2 が学級 3 よりも有意に項目点が大きかった ( $p = .009$ )。

さらに、自己調整学習アンケート項目ごとの事前事後の項目点の差については、学級 3 の質問 3 においてのみ、事後の項目点が事前よりも有意に高くなった ( $t(26) = -2.11, p.05, CI [-0.95, -0.01]$ )。

## 5. 考察

### 5.1 英単語や英語表現への慣れ親しみ

児童が、授業ルブリックを手元に置きながら、学習の到達点や自己評価基準を具体的につかんだ上で筆者による合計 3 回の授業を体験することを通して、結果より、『We Can! 1』Unit 3 や既習の英語表現への慣

れ親しみが進んだと言える。特に、「外国語クイズ」大問1の、「英文を聞き、それらの英文が表すまとまった意味を理解する（日本語の文字で書いて伝える）こと」、「外国語クイズ」大問3の、「英語の質問を聞いてそれらの答えとなる絵を選ぶ」といった、思考力、判断力、表現力が試されるような問題において、学級平均得点の有意な上昇が見られたことは、本研究実践が成果の一端を担っていると考えられる。したがって、リサーチクエスション1については、部分的に支持されたと言える。

しかしながら、本研究が効果を検証しようとした、「授業ループリック」を用いた客観的な自己評価や、振り返り活動の工夫による成果とは言い切れない。筆者が担当していない時間も含め、単元学習が進む中で繰り返し表現に触れたことなどによる成果、事前調査の「外国語クイズ」を体験したこと自体が授業における英語表現への深い理解に意識を向けさせたのではないかという、テストの波及効果も考えられる。

大問2では、大問1や3に比べ、事後の有意な得点上昇が見られなかった。理由としては、難易度が低く、事前調査段階でも児童が容易に解答できたことが考えられる。それにもかかわらず、学級2においては、大問2で事後に有意な得点下降が生じている。原因としては、学級2の学級担任の指導方法によるものだと考えられる。学級2の学級担任は、ALTが話した英語表現を逐日本語で言い直して説明してしまう。児童が英語をしっかりと聞いて、意味を考え、どんな場面で使われる表現なのかに気付く前に学級担任が日本語で解説してしまえば、当然、英語をしっかりと聞く姿勢を育てるのは難しい。今後も外国語教育に関するすべての機会、場面で留意しなければならない重要事項である。豊富な外国語音声のインプットと、聞いた表現の意味や使用場面に児童自らが「気付く」体験をなお一層充実させることが、新学習指導要領下における小学校外国語活動や「教科」外国語の学習指導にも求められる。

## 5.2 自己調整学習

自己調整学習アンケートの結果より、筆者による3回の授業実践を通して、自己調整学習の有意な項目得点の上昇が見られたのは、学級3の質問15に限られていた。したがって、リサーチクエスション2については、本研究でその成果を支持することは難しい。本来、自己調整学習能力や自己調整学習への意欲・態度は、短期間で育成されるような簡単なものではなく、これらの成果はもっと長期的に検証していくべきものであった。したがって、RQ2の設定そのものに無理があったと言わざるを得ない。少なくとも単元学習全体、あるいは学期や年間を通しての長期的な調査体制が必要であり、追研究を要する。

事前調査において、質問3「家でも自分で外国語を学習するプリントやワークブックがほしい。」、質問12「外国語を使って仕事をしたり、外国語の映画や海外旅行を楽しんだりしたい。」において、学級2が学級3よりも有意に項目得点が高かった。そして事前事後両調査において、質問15「外国語を使えるようになって、周りの人たちにすごいと思われたい。」では、学級2は残りの2学級よりも有意に項目得点が高い。5.1の考察で述べた学級2の学級担任が、自己調整学習項目を観点とした指導効果としては、成果を上げていると言える。外国語教育の方法としては改善が望まれる面があるが、児童の学習意欲を喚起したり、外国語学習の成果を広い視野で活用していく視点を児童に与えたりすることができる学級担任であるとの見方ができる。学級担任が児童のよりよい成長を願って情熱をもって学級経営にあたることの効果が垣間見られる結果である。また、家庭学習への意欲、旅行・映画等、学校における外国語学習を生かす視点、英語ができることを適切に評価されたい願望に対して、高い意欲をもつ児童が少なからずいるということが分かった。「教科」外国語実施に向けて、これらの実態を指導に活用していくことが期待される。

## 6. まとめ・教育的示唆

本研究のねらいは、児童に学習の到達点を具体的に意識させ、その観点に基づく自己評価を行うことを通して、英語表現の習得や自己調整学習意欲を高めることを実証し、新学習指導要領施行とともに開始する小



学校高学年「教科」外国語における自己評価実践方法を提案することであった。結果や考察で述べた通り、筆者作成の「授業ループリック」を基にした自己評価を行うことで、英語表現への慣れ親しみに効果が期待できることが分かった。これは、「授業ループリック」を基に指導者と児童が評価基準を共有するガイダンス機能の成果であろう。児童が本時で学ぶ具体的な語彙や表現を意識し、三段階の到達度を予め示せば、多くの児童はできる限りよい自己評価ができることをイメージして授業に臨むであろう。初期段階では、自己評価のための学びになってしまうかもしれないが、継続していくことで児童の主体的な学びや、知識や技能の獲得のための学習方略を自ら工夫する姿勢などが育つことが期待できるのではないだろうか。

また、部分的な成果ではあったが、協働的な振り返りをした学級が書く（書き写す）活動による振り返りをした学級よりも英語表現への慣れ親しみが進んだという結果が出た。小学校外国語活動における「書く」ことの取扱いは、中学校や高等学校における「書くこと」の成果のようなレベルまでは期待できないため、単純な比較はできないが、授業中の様々な学習活動に加え、振り返り場面においてもグループやペアで協働的に取り組むことが有効であることが分かった。また、自由記述による振り返りについても、「曜日が1つだけすらすら言えなかった。」など、学んだことについて自分の到達度を具体的に意識した記述が多く見られた。ループリックを使用し、振り返りの視点を具体的に示せば、従来行われてきた自由記述による振り返りを継続することを通して、児童の学びに対する主体性が育まれるのではないだろうか。

自己調整学習意欲の向上に関する成果については、調査期間が短く、学校現場に示唆できるような検証ができなかった。アンケートの質問項目についても、小学校5年生向けに改変したものの、日頃体験している外国語活動のイメージとはかけ離れたものになっている。しかしながら、先行研究や先行実践の成果からも、「授業ループリック」の使用により、自己調整学習意欲を高めることは十分期待できると考えられる。調査期間や調査方法を精査し、改善を行い、継続研究につなげたい。

本研究では、自己評価に焦点を当てたが、小学校現場では、新学習指導要領に基づく教師による評価体制を明確にすることが新年度を迎えるまでの早急な課題となっている。本研究の成果と課題を踏まえ、教師による「教科」外国語の評価の在り方、さらには、教科用図書の使用や、数値による評価・評定に向けてのペーパーテストの導入等も視野に入れた評価の在り方について、新学習指導要領が育成を目指す資質・能力に沿った評価案を提案できるような実証研究を今後も進めていきたい。

## 引用文献・参考文献

- 安彦忠彦，“自己評価の効用と実際”，『指導と評価』 2月号，1998，pp.6-10
- 泉恵美子・山川拓・黒川愛子・津田優子，“思考力・表現力を育成するパフォーマンス課題と評価—小中の英語教育における取組—”，『京都教育大学教育実践研究紀要』，第18号，2018，pp.213-222
- 内藤篤，“タスク後に行う活動の違いがその後のタスク遂行時の言語使用に与える影響—協働的振り返りをどのように行うか—”，『EIKEN BULLETIN』 vol 23，2011，pp.110-126
- 尾関直子，“CAN-DO リストと自律した学習者”，『東北学院大学論集』，97号，2013，pp.147-158
- 金森強，“小学校「外国語活動」の評価のあり方を考える”，『実証研究』 vol 4，2010，pp.103-117
- 久保稔，“「外国語活動」と「小学校英語」をつなぐ評価のあり方について—到達度テストによる授業改善と指導と評価の一体化をめざして—”，『EIKEN BULLETIN』 vol 27，2015，pp.13-27
- 齋藤榮二他，“小学校外国語を通じた児童の自己調整（自律）学習能力育成について”，『和歌山県教育センター 学びの丘 平成24年度研究紀要』，2013，pp.73-85
- 高橋美由紀・柳善和，“担任主導の小学校英語教育におけるテストの作成について”，『外国語研究』 第44号，2011，pp.15-30
- 中西千春・林千代・小林和歌子・佐久間晶子，“大学英語授業における Can-do リストの効果”，『国立音楽大学研究紀要』，第44号，2009，pp.71-82

- 長沼君主, “小学校外国語活動における自律性と動機づけを高める Can-do 評価の実践”, 『ARCLE Review No.5』, 2010, pp.65-74
- バトラー後藤裕子, 『日本の小学校英語を考える』, 東京, 三省堂, 2005
- 馬場直子, “小学校外国語活動における評価の可視化—客観的な評価規準作成の試み—”, 『EIKEN BULLETIN』 vol 23, 2011, pp.69-80
- 林原慎, “日韓の高学年児童における英語学習動機が授業評価に及ぼす影響”, 『日本教育工学会論文誌』 第35巻, 4号, 2012, pp.369-378
- 平井明代, 『教育・心理系研究のためのデータ分析入門 [第2版] —理論と実践から学ぶ SPSS 活用法』, 東京, 東京図書, 2017
- 深澤信也, “小学校英語における評価の一つのあり方—これまでとこれから—”, 『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要』, 第7号, 2016, pp.31-40
- 古川治, “今, 『生きる力』を育てるために自己評価は動きだしたか—自己評価に関する全国調査の概要を通して—”, 人間教育研究協議会編 『授業に生かす自己評価活動』, 東京, 金子書房, 1998, pp.11-23
- 松沢伸二・佐野正之・米山朝二, 『英語教師のための新しい評価法』, 東京, 大修館書店, 2002
- 望月正道・相澤一美・投野由起夫, 『英語語彙の指導マニュアル』, 東京, 大修館書店, 2003
- 山川拓, “小学校外国語科の評価への挑戦—パフォーマンス評価に焦点を当てて—”, 小学校外国語教育研究会 2019-5 IN MIE 発表資料
- 山本玲子・齋藤榮二・石川保茂, “学習者の学習能力と教師の指導助限の関係”, 『国際研究論叢』, 27号, 2013, pp.73-84
- 山本玲子・齋藤榮二・近藤睦美・石川保茂, “小学校外国語活動と中学校英語科教育の連携による自己調整学習能力育成の実証的研究”, 『研究論叢』, 2013, pp.69-78
- 萬谷隆一・泉恵美子・アレン玉井光江・田縁眞弓・大田亜紀・森本敦子, “外国語活動の評価方法に関する研究—自己評価を中心に—”, 『JES Journal』, vol12, 2012, pp.147-154
- 文部科学省, 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編』, 東京, 開隆堂出版, 2018
- 文部科学省, 『小学校外国語活動・外国語 研修ガイドブック』, 東京, 旺文社, 2017
- 文部科学省, 『新学指導要領対応小学校外国語教材 We Can! ①』, 東京, 東京書籍, 2019
- 文部科学省国立教育政策研究所, 『学習評価の在り方ハンドブック 小・中学校編』, 東京, 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター, 2019
- Cameron, L., *Teaching Language to Young Learners*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001
- Ellis, R., *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003
- Ellis, R. & He, H., “Modified output and the acquisition of word meanings, In Ellis, R.(Ed.), *Learning a second language through interaction*, pp.115-132, Amsterdam, John Benjamins, 1999
- 小学校向け学習支援ソフト ジャストスマイル4@フレンド, 株式会社ジャストシステム, 2009
- 田村学, “新しい学習指導要領において期待される学び”, 入手先 〈独立行政法人教員支援機構校内研修シリーズ No.4 (動画)〉, 2017
- 文部科学省, “今後の英語教育の改善・充実方策について 報告〜グローバル化に対応した英語教育の五つの提言〜”, 入手先 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm)〉 (参照 2019-06-24)
- 文部科学省, “児童生徒の学習評価の在り方について (報告)”, 入手先 〈[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/31/01/\\_icsFiles/afieldfile/2019/01/21/1412838\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/01/_icsFiles/afieldfile/2019/01/21/1412838_1_1.pdf)〉, (参照 2019-06-24)
- 文部科学省, “平成29・30年改訂の学習指導要領下における学習評価に関する Q&A”, 入手先 〈[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/qa/1299415.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/qa/1299415.htm)〉, (参照 2019-06-24)

【別添資料 1】

	【知る】	【考える】	【広げる】
	<ul style="list-style-type: none"> <li>●英語の「ことば」や「表現」を知っていること</li> <li>●使い方がわかること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●英語「ことば」や「表現」を、場面や目的に合うように、自分で考えて使えること</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●英語の「ことば」や「表現」をもっと知りたいと思う気持ち</li> <li>●他の人に伝わりやすい工夫をしようとする気持ち</li> </ul>
 <b>Wonderful!</b> ちゃん	①教科名をすらすら言うことができた。 ②学校行事の日にちをすらすら言うことができた。	①大文字だけで書かれた教科名を、すばやく見分けることができた。 ②好きな学校行事とその日にちを、I like a sports day. It is September 29th.の英文ですらすら言うことができた。	①教科や学校行事、日にちの言い方にきょうみをもち、声に出して言ってみた。 ②行事紹介のときに、ステファン先生の目を見ながら話したり、友だちの発表をしっかりと聞いたりすることができた。
 <b>Nice!</b> ちゃん	①教科名を絵カードや文字をヒントにして言うことができた。 ②学校行事の日にちを、ゆっくり考えながら言うことができた。	①大文字だけで書かれた教科名を、絵カードをヒントにして見分けることができた。 ②好きな学校行事とその日にちを、I like a sports day. It is September 29th.の英文でゆっくり考えながら言うことができた。	①教科や学校行事、日にちを声に出して言ってみようと思った。 ②行事紹介のときに、ステファン先生にとどく声で話したり、友だちの発表を聞いたりすることができた。
 <b>Challenge!</b> ちゃん	①教科名を4つ以上言うことができた。 ②学校行事の日にちを、友だちにヒントをもらって言うことができた。	①大文字だけで書かれた教科名を、友だちにヒントをもらって見分けることができた。 ②好きな学校行事とその日にちを、I like a sports Day. It is September 29th.の英文で途中まで言ったり、友だちにヒントをもらって最後まで言ったりすることができた。	①教科や学校行事、日にちの言い方を知った。 ②行事紹介のときに、先生に言われたとおりに話したり聞いたりすることができた。

【別添資料 2】

